

Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik における J. F. Herbart の Der Takt 観

井 野 正 人

I 序

II Der Takt の問題提出

1. Herbart の問題意識
2. Der Takt の語義と講義対象の取扱い方
3. Herbart の Pestalozzi 批判
 - (1) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt に就いて
 - (2) Über Pestalozzi's neueste Schrift : Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen において
 - (3) Über den Standpunct der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode において
4. Herbart の Pestalozzi 理解

III Der Takt の考察

1. Der Takt の形成と構造
2. Die Überlegung の検討
 - (1) 陶冶性の諸問題
 - (2) 量概念重視の Herbart 哲学…Platon 批判
 - (3) 自然の諸問題

III 結 び

I 序

G. Weiss は J. F. Herbart の Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. (1806年) を説明した時に、「Herbart の Allgemeine Pädagogik で取扱われているものは、結局彼が青年期以来教育的中心問題として注目したものと、包括的な、重要点では詳細にわたる論究や敘述に他ならない……」¹⁾と述べたが、この “was Herbart seit seinen Jugendtagen als ein pädagogisches Kernproblem vor Augen stand” なる言葉の中には、1797年から1800年まで約2年10ヶ月、21才から23才に至る間の、スイスの Bern の貴族 Herr von Steiger 家の家庭教師時代の報告たる An von Steiger 五通に見られる教育思想は当然含まるべきもので、

G. Hartenstein もそれらが明かに “Keime seiner spätern Pädagogischen Grundgedanken”²⁾ を蔵するのみならず、“ein wichtiger Beitrag zu seiner persönlichen Charakteristik”³⁾ として重視している。1899年 Herbart は Burgdorf に J. H. Pestalozzi を訪れているが、それ以来 Pestalozzi の人格と思想とは、彼の生涯に決定的な影響を与えている。1800年1月スイスを去り各地を巡り、遂に故郷 Ordenburg を出て Bremen の友人 J. Schmidt の許で過した蓄積と整備の2箇年の意義は重大で、G. Weiss も “Diese Zeit ist vor allem für die Entwicklung seines pädagogischen Systems von grosser Bedeutung gewesen.”⁴⁾ と述べている。Bremen 時代の Herbart の教育思想は Pestalozzi 関係の諸

活動を通じて形成発展せられ“der erste literarische Verkünder Pestalozzis in Deutschland”⁵⁾となつたと見られている。彼は当時の Bremen の Gymnasium 改革に關して“Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien”において、スイス時代の教育計画に基いた改革案を示したが、初等教育に關しても之を Pestalozzi の原理に従つて改革せんと意図し、1802年に“Über Pestalozzi's neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen.”を書いたのも、「ドイツ人の為に、Pestalozzi の試みをドイツ語で叙述してやる」ことを必要としたからだという。1802年秋 Göttingen に移り、秋には大学教師就職論文の準備全くなり、当時慣例の口頭試験の対論でも、その哲学体系の構想殆んどなるを思わしめ、教育学の根本的探究も亦同様であつたという。この年には又“Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt.”が出され2年後に“Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung als ein Cyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich entwickelt.”と改題されて第2版が出た。1802年 Göttingen 大学私講師となり、1806年 Allgemeine Pädagogik が出るまでの期間も本質的には Bremen 時代の継続であり、Herbart 後年の諸思想が根本的に確立されて行つた時代である。之等 5、6 年間の彼の der leitende Gedankeこそ Pestalozzi の教育思想であつて、Herbart は彼に導かれ、これを補足発展せんと努める事により却つて彼自らの道を開拓した。この間の幾多の講演論述等の中でこゝでは、

1. Über Pestalozzi's neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen. (1802年)
2. Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik. (1803年)⁸⁾
3. Ueber den Standpunct der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode. (1804年)
4. Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung als ein Cyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich entwickelt. (1804年)

等を取り上げて当時の Herbart の自己形成の過程をうかがいつゝ、特に Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik に現れた Der Takt の問題に考察を加えたい。

II Der Takt の問題提出

1. Herbart の問題意識

1803年に Göttinger 大学で Rede bei Eröffnung der Vorlesungen ueber Pädagogik を行つた時、Herbart は“Der Kunst der Jugendbildung ist selbst eine jugendliche Kunst.”と述べている。凡そ定義 die Definition なるものは凡その学問に取つて、全思索の結果の表現として、極めて重要意義を有つが、これが可能な為には本質的なものと偶然的なものとの明確な分離という操作を通過しなければならない。この「若い技術にはそれが出来ない。その教うる処は“mehr über das, was zu vermeiden, als über das, was zu tun sei”であつて、“die Übermacht des Zufall”を恐れ避けて敢て之と戦うともしなかつたという。このような教育技術評価の言葉は2年後の Ueber das Standpunct der pestalozzischen Unterrichtsmethodeにも見られ、“die kunst fast mehr im Abhalten als im Anbringen zu bestehen scheint.”⁹⁾と記されている。この講義では教育と哲学との關係について、「若い技術」が尙も哲学への期待を捨てない事を述べているが、後の Allgemeine pädagogik では「教育は何時の日にか哲学的研究が純粹になる時までも休む訳には行かぬ。」として“Vielmehr ist der Pädagogik zu wünschen, dass sie so unabhängig als möglich von philosophischen Zweifeln erhalten werde.”¹⁰⁾と記した事を思うと、教育学と哲学との相互の關係が強く問題として意識されていた事が分り、それだけに Allgemeine Pädagogik が“aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet”と修飾されて題名をなしている意義が首肯される。これらの彼の技術評価や教育と哲学の關係への言及から我々は、「若い技術」と「未だ純粹化されない哲学的研究」により深い彫琢を加えて、いわば教育方法論と世界観との密着という形に於て教育学を打ち樹てて行くこと、Herbart の意図は此の方向に動いていたという

事が出来る。

これを立証するのは“die Geschichte einer Wissenschaft”と“die Geschichte einer Kunst”との関係についての彼の発言である。学問の歴史は自らに到達せん為の最高、最短の道を発見せんとする探究の歴史に他ならぬが、之等の成果判定の die Hauptideen を理解する場合にのみこの技術の歴史は我々の興味を惹くと彼はいう。つまり技術の歴史は常に目的を、意義賦与を要求すること、両者の歴史は相互補足的な自他の完成の立場から総合的把握を必要とする事を指摘したのである。彼はこゝに A. H. Niemeyer の Grundsätze der Erziehung を卓越した著作として提示し、それが“die Summe der heutigen Pädagogik”を明かにし、教育実験の為に“die Sicherste und Bewährteste”を欲する人々を資する処が大なる事を述べている。併し E. v. Sallwürk は之に註して、「Herbart はこの書物に教育学の経験的なものが模範的に集約されているのを見たけれども、彼は哲学的考察のな面から更にそれにしい光を投げようとした。(J.F. Herbart : Plan zu philosophisch Vorlesungen. 1804 年)¹¹⁾」と記しているから、Grundsätze der Erziehung に対しても Herbart は又自分なりの批判を抱いて臨んだ事であろう。

このような学問と技術との関わり方—学問体系における技術の位置づけ—は常に Herbart の問題意識を形作つていたのであつて、「大人の年輩に達した」学問の講義ならば、その業績の讃辞から始まるのが常だが未熟な“die kunst der Jugendbildung”の讃辞はむしろ将来の希望に属するものと“als der Hoffnungen gelten, die man für die Zukunft sich von ihr macht”¹²⁾ 考えた彼は、この Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik の目的をば、此の希望の根拠の解明に置こうとする。この Herbart の Pose において Der Takt に関する重要な見解が展開されるのであるが、それを述べる前に、Der Takt の語義と講義対象の取扱い方、及び之に附属する若干の論点にふれて置き度い。

2. Der Takt の語義と講義対象の取扱い方

木村謹治、相良守峯 共著：独和辞典（昭和17

年1月）には①拍子、縦線②如才ないこと、分別、機転等の意義が見られ、Kluge, Götze 編纂の1951年版 Ethymologische Wörterbuch der deutschen Sprache には“Einfluss des frz. tact kommt erst Spiel bei Bed. Feingefühl, die zu zus-setzungen wie tactvoll und Herzenstakt führt, während Taktgefühl von Musikalischen ausgeht.”と説明されており、又白水社：マルタン仏和大辞典第3巻（1953年10月）の Tact の項には、「2. (jugement) kiten 機転, josainasa 如才無 ; Avoir du,—kj 気 ga ki i te i ru ;」と記してある。そこで今は「呼吸」とか「コッ」等の意味に取つて、個人の日常の実践裡に体得された特殊的封鎖的技術に止つて、末だ必ずしも学問的組織的性格を獲得するに至らない状態を表現する言葉として理解して置き度いと思う。

さて Herbart は Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik の講義の対象を先づ「学としてし教育学」die Pädagogik, als Wissenschaft を「教育の技術」から der Kunst der Erziehung 区別し、更に後者を「熟練した教師の技術」die Kunst des ausgelehrten Erziehers と「この技術の特殊的実行」der einzelnen Ausübung dieser kunst とに分けて、第一の領域たる「学としての教育学」に論点を集中した。この場合「学」の内容は“Eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die, wo möglich auseinander, als Folgen aus Grundsätzen, und als Grundsätze aus Prinzipien hervorgehen”¹³⁾ であり、「技術」とは“eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorbringen”¹⁴⁾ であるが、こゝに注意すべきは、「技術」の説明における“um einen gewissen Zweck hervorbringen”なる言葉にも先の Herbart の問題意識がうかがわれる事であつて、技術の性格を“sie (die Kunst) darf während der Ausübung sich in keine Speculation verlieren;”¹⁵⁾ と述べて技術に随つて学問にその固有の任務を承認し乍らも、更に之等に独自の位置を与える如き包括的な組織への要求が見られる。第二領域「熟練した教師の技術」は人々が凡ゆる素質、年令の青少年の取扱い

方を弁える所以のものであり、更に第三領域「技術の特殊的実行」は偶然、同情、両親の愛情等によつて遂行されるものである。之等の三領域をば我々は「学としての教育学」から「熟練した教師の技術」へ、更に「技術の特殊的実行」へと漸次に適用の普遍性を狭め来る過程として恰も \triangleright の凶形の如くに包括的に把握する事が出来るが、この際第二領域「熟練した教師の普遍性」は「凡ゆる素質、年齢に関係する」とはいえ、特殊な個人的体験としていわば「閉じ込められた普遍性」であつて、Herbart に取つてはこの限界を問題とする事は、同時に又第一領域を問題とする事でもあつたと思われる。

これは結局「Der Takt の普遍性の問題」に他ならないが、彼はそれに至る前に先づ理論を實踐との関係を吟味する。實際家は常に“eigentliche gründlich untersuchte Theorie”を悦ばず只管自己流の経験、観察に優位を置こうとして、却つてその示すところは、“blosse praxis eigentlich nur Schlendrian, und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe”¹⁷⁾という事に過ぎない。こうして Herbart は“jede Erfahrungssphäre ohne ein Princip a priori nicht nur ein von absoluter Vollständigkeit nie reden dürfe, sondern auch nie nur ungefähr den Grad ihrer Annäherung an diese Vollständigkeit angeben könne.”¹⁸⁾を主張する。こうして哲学なくして教育に向う事の非を戒めた彼は、経験の反復の不生産性をば次のような興味ある比喻を以て述べた。「白髪の一教師 ein grauer Schulman が生涯の終りに及んでも、否同様な或は殆ど違わない軌道上を相も変らず後先になつて進んで行く一世代又は数世代の教師達が、若い初心者が最初の時間に巧妙な計画・正確な実験によつて即座に精確に知る事柄についても毫も察知する処がない——といつた事が起り得る。」そして Herbart は更に強調して「否起り得るのではなくて、確実に起つているのだ。」¹⁹⁾とまで断言する。これは最早や可能性の予測ではなくて、紛れもない現実の承認の断定的語法である。このような Herbart の発言は一体何を意味しているのだろうか。こゝに彼の意図に接近する新しい局面が開けて来るのを覚える。今我々がこの発言の背後に Pestalozzi の姿を描くとすれ

ばそれは思い過しであるだろうか。「若い初心者」や“das begiebt sich zuverlässig,”が Herbart 自らの事であると迄は極言しないとしても、Burgdorf の学園にある Pestalozzi を見つめながら Göttingen の学生達に発言する Herbart を想定する事は出来ないであろうか。

3. Herbart の Pestalozzi 批判

我々はこのような想定を若干の事柄によつて暫く確かめてみたいと思う。

(1) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.

に就いて

この間の消息を伝えるものとして先づ 1801 年に書かれた Pestalozzi の Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. にふれてみたい。その第 1 信の中において Pestalozzi は、Burgdorf に移つてから自分が Heiderberg 教理問答を危くするとか、読書算も正確に出来ないとかいつた風評を立てられている事を述べ、Stanz 時代を回顧して次のように述懐している。「…貴方はそれを Stanz で見たでしょう。私は自分が正確に書くことも出来ないのに書き方を数える事が出来た。私が教授法の最高の単純さに達する為には、そして最も未熟で最も無知な人も、自分の子供達と共にその目標に到達し得る手段を発見せん為には、確かに是等凡ての事柄に就いての無能が本質的に必要であつた。

“und gewiss war mein Nichtkönnen von allen diesen Dingen wesentlich notwendig,²⁰⁾”勿論自己を敢て der Ungeübteste und Unwissendste の列に伍せしめるが故にこそ却つて die höchste Einfachheit der Lehrmethode が可能になるのだという Pestalozzi 解釈も成立するのであろうが、併し彼の言葉をそのまま受け取る事も Pestalozzi の実感を尊重した行き方ともいえるであろう。要するに自己の Nichtkönnen を告白する Pestalozzi。

第 2 信においては Pestalozzi の問答法の眞精神に到達する為に苦心惨澹する Krüsi の姿が見出される。Pestalozzi は問答法を次の如くに考えた。“die ursprüngliche Katechisiren war keine eigentliche Verstandesübung; es ist eine blosse Wortanalytik verwirrt vorliegender Sätze, und hat in so weit als Vorbereitung-

sgeschäft zur allmählichen Klarmachung der Begriffe das Verdienst, dass es die getrennten Wörter und Sätze, dem Kinde unverwirrt zur festern Anschauung einzeln vor Augen legt.²¹⁾ 而るに問答法の僧侶形式とその教師形式との混淆によつて “durch Vermischung der kapuziner- und Schulmeisterformen des Katechisirens²²⁾” その崇高性が汚されている如き das Sakratisiren の流行時代に出会つた Krüsi は、Fischer の巧みな問答法に魅せられて徒らに高きを求めて苦しみ続け、Pestalozzi によつて、 “Es mangelte ihm an dem Eundamente des Fragens und den kindern an einem Hintergrunde zu Antworten.²³⁾” と述べられる所以のものを理會し得ない。こうして Krüsi が das Katechisiren に何等の實際的な理解力の修練 wirkliche Verstandesübung をも付け加えなかつた時に始めて Pestalozzi は “es gelang ihm bestimmt.” と記している。こゝには Pestalozzi 教育の die Einfachheit のもつ深淵が僅かにうかゞわれるが、併し今の焦点はそれではなくて、何故 Krüsi がこう迄苦しまねばならなかつたのか、何故 Pestalozzi はより以上に手を伸し得なかつたのかという点である。

第3信では、図画教師 Buss は、自分が Pestalozzi の Lienhard und Gertrud を初めて読んだ時に身慄いを感じたのは、今にして思えば、芸術の基礎を意識せずに芸術を学んだ自らの kraftlosigkeit と Oberflächlichkeit にあつたと告白する。Pestalozzi が “Linien, Winkel und Bogen seyen das Fundament der Zeichenkunst.²⁴⁾” といつたり、“der menschliche Geist müsse auch hierin von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhoben werden.²⁵⁾” といつたりしても何一つ理解出来ず、徒らに die Anfangspunkte des Einfachen を求めて、Pestalozzi の die Regeln der Einfachheit などは思いもよらない「個々の図形の海」に in einem Meere von einzelnen Figuren 陥ち込んで数ヶ月も苦しみ悩む。そして Pestalozzi の 「単純な点」 die einfachen Punkte にまで降る為、自己の貧しい知識をも放棄しようと気附くに至つて、“Sobald ich auf diesem Punkte stand, so war das ABC der Anschauung in

ein paar Tagen vollendet.²⁶⁾ といつている。この場合も Pestalozzi が Buss に対する態度は先の Krüsi の場合と同様であつて、その示唆は常に短く且つ深い。否彼の表現や要約はその思想の大いさと深さに遙かに及ばない。この間隙をば J. Jaensch のいう die Logik der Herzens を以て埋めて行く処に Erlebnispädagogik としての Pestalozzi 教育学が成立して行つたのであろうが、織物工・日傭労働者であつた Krüsi や製本工であつた Buss に取つてそれらは余りにも巨大な課題であつたであろう。かゝる意味でこれらの貧しく教養無く、しかも気高い人々の営みは、常に体験の教育であり、手探りの実践であつたという事が出来よう。そしてこのことは Herbart の述べた比喩と相通じるものがあると思われるのである。

(2) Über Pestalozzi's neueste Schrift :
Wie Gertrud ihre Kinder lehrte.
An drei Frauen. において

Herbart は 1802年に、G. A. vom Halem が初めて発行した Monatsschrift Irene Bd. I に Über Pestalozzi's neueste Schrift : Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen. なる論文を寄せている。そこには Pestalozzi の事業が嚴密な諸根拠や完全な構成等によつて我々ドイツの教育者達の注意に値するようになる為には “noch mannigfaltige Correcturen²⁸⁾” が必要であるという注目すべき言葉が見え、論文の企図は “den Leserinnen der Pestalozzi'schen Schrift, die den Müttern etwas unbehutsam gewidmet zu sein scheint, die richtige Ansicht derselben zu erleichtern.²⁹⁾” に向けられている。我々はこの点にも Pestalozzi に対して一定の距離を保ち、自己独自の成長を遂げて行こうとする Herbart の姿を見ることが出来る。Herbart は “eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmässigkeit der Reichenfolge war mir das grosse Ideal,³⁰⁾” と述べ、この点に凡ゆる教授の効果を保証する das durchgreifende Mittel を見る。そして此の系列を正しく発見する事は又 Pestalozzi's Hauptstreben でもあつた事に注目するが、Herbart はその場合にも、「Pestalozzi がそれを見出したか、或は少くともそれへの正しい途上にあるとするならば、 jeder unwesentliche Zusatz, jede

Nachhülfe auf Nebenwegen は主要問題からの精神の分散・脱逸として有害であり拒否するべきであろう。彼がかの系列を見出さなかつたならば、それは発見されるか少くとも改善せられ、更に前進せられねばならない。然る場合にこそ Pestalozzi の方法は少くとも die schädlichen Zusätze を排除する限りに於いて正しいものとなり、その lakonische Kurze は Pestalozzi の方法の本質的功績となる。³¹⁾ といった不満と要求とを附加することを忘れない。Herbart が eine vollkommene Regelmässigkeit der Reihenfolge を尊重する基本的態度は既にスイス時代の家庭教師報告 An Herr von Steiger の隨所に見られ、自然科学や数学を悦ぶ Ludwig には人倫性の諸規則のもつ Evidenz や Klarheit による道徳的効果を期待したり³²⁾、文学者 Iffland の諸作品や古典的読物殊に die Odyssee 等を読ませる事によつて、“Mannigfaltige Betrachtungen und nöthige Vorkenntnisse hauptsächlich über den Menschen und seine Verhältnisse”³³⁾ を企図している事等がうかがわれるが、この諸見解は 1803 年のこの Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik にも継続せられて、“jener allgemeine Blick auf die Verhältnisse Vieler ist zwar immer die eigentliche Grundlage der Sittlichkeit.”³⁵⁾ とするが、今はそれは Pestalozzi の方法批判への一つの強固な足場と迄成長して来て、Pestalozzi の方法は、性格形成の努力を教育者が何処から始むべきかの方向を与えた事を重視し乍らも、人間関係への広い視野を子供達に与える為には Pestalozzi の諸練習はある者には不³⁶⁾充分、ある者には不必要であるときえ主張する。

(3) Über den Standpunct der Beurteilung der pestalozzischen Unterrichtsmethode において

1804 年 Bremen の Museum における eine Gastvorlesung としての Über den Standpunct der Beurteilung der pestalozzischen Unterrichtsmethode において、Herbart は「我々が Pestalozzi の事柄のみを余り凝視するならば、それは却つて宜しくない。」として自己の哲学的立場を簡潔に展開しているが、その場合 Pestalozzi

の問題は凡ゆる概念や努力と結合しているのに Pestalozzi が之を明確に表現し得ない事を指摘し³⁸⁾、その為魅力ある筆致によつて Lienhard und Gertrud の著者として嘗てあれ程讃えられた Pestalozzi が、今や ein Schulpedant に、そして 1 掛 1 で厚い本を埋めるのを悦んでいる ein gemeiner Rechenmeister に墮し去つたとする世上の見解を記している。Herbart が Pestalozzi には学問的手段が“an wissenschaftlichen Hülfsmitteln”³⁹⁾ 欠如しているのを難じるのは Pestalozzi その人の非難ではなく Pestalozzi の方法に対する批判である。Herbart は教育学の歴史において青少年陶冶の技術が未だ偶然の優位の前にたじろぐ eine jugendliche Kunst に過ぎないという状況において、学問が——wissenschaftlichen Hülfsmitteln が果すべき役割を高く評価した。それ故彼が進んで Pestalozzi の「冷静さ」の欠如を指摘して“es ihm … vielleicht noch mehr an der nöthigen Kaltblütigkeit, um … ordentliche Recepte zu schreiben, wie Wir Andern ihm seine Kunst nachmachen sollen.”⁴¹⁾ という時、その意義は眞に重大なものであつて教育学者 Herbart の意義は Pestalozzi に托されたこの間接的表現を通じて集約されているといつてよい。他人の模倣を可能にする「正しい処方箋」を書けない Pestalozzi — Herbart はこの点を問題とした。そしてそこに彼は自己の使命の意義を感じた。

4. Herbart の Pestalozzi 理解

以上は Herbart の Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik における発言の意味を若干の文献によつて確かめて来たのであるが、こゝでは「Herbart は Pestalozzi を理解したか」という基本的問題に立つて、Pestalozzi 教育学の性格という角度から見た Herbart の意義に簡単にふれて置きたい。

Pestalozzi は Fichte を感激せしめた Lienhard und Gertrud や Herder を驚かした Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung der Menschenschlechts をすら失敗の労作と見なしたといわれるし、又 E. Spranger は Pestalozzi が精神発達⁴²⁾の心理学的用語としては Physiologischer Mechanismus という言葉しか知らなかつたとし

W. Seyffarth は Pestalozzi の用語法の独自性⁴³⁾について述べている等の諸点から、Pestalozzi の極端な謙虚卑下の性格、啓蒙的主知主義への反逆、その思考法・思想表現法の非学術性等が指摘され、それ等が相俟つて教育思想家としての Pestalozzi の正しい認識を誤らせた⁴⁴⁾とされている。このような教育思想家 Pestalozzi に「正しい位置」を与えた Herder, Fichte, Natorp の如くに、Herbart も亦却つてそこに Pestalozzi の独自の積極的意義を認めるという事は出来なかつたのであろうか。教育学の発展の為に、Pestalozzi の教育思想ではなくて、その方法の持つある種の限界を問題にすることは、教育思想家 Pestalozzi の理解とは矛盾しない。1799年 Herbart は初めて Pestalozzi を Burgdorf に訪れたが、当時 Pestalozzi はその教育の実践及び理論において、基礎的陶冶の見解が熟し来た時であり、此の訪問以後は活潑な両者の交りが発展して、53才の Pestalozzi はしばしばこの若い家庭教師を訪ね、且つ Herbart がスイスを去る時は衷心から之を惜しんだ⁴⁵⁾という。この時期以後 Bremen 時代を経て 1806年 Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet において Herbart 教育学が一応確立されるに至る迄、常に Herbart の思索と行動の中心に座を占めたのは Pestalozzi であつて、Herbart はいわば此の間なる Pestalozzi との対話において自己形成を遂げて行つたといつてもよい。Bremen では Pestalozzi 関係の諸活動によつて „Der erste literarische Verkünder Pestalozzis in Deutschland” とされた事は前にもふれたが、Pestalozzi の著作 Wie Gertrud ihre Kinder lehrt や Elementarbücher 等について Göttingen 学術評論に詳しく報告したり、Pestalozzi の基礎的教授の原理による Bremen Gymnasium 改革を考えたり、その活動はめざましく、「Bremen では、このスイス人の実際の探究と理論的思索において形成さるべき das Neue をば、彼は有らん限りの方法で宣伝した。」⁴⁶⁾といわれている。Herbart の Über Pestalozzi's neueste Schrift : Wie Gertrud ihre Kinder lehrte は、こうした Pestalozzi への関心から、彼がドイツの教育者に対する自己の不可避の課題として取り上げたものであつたが、我々はその冒頭において、

時代の諸相や人民の難澁に心から苦痛を感じて、力強く而も自己否定的に、恰も青春の喜悅と熱情に駆られた如くに、最下層の人民の群に身を投じて子供等に文字を教え、そこに力強い言葉を注いだ Pestalozzi に対する Herbart の感動的な敘述を見る事が出来る。⁴⁷⁾このような Pestalozzi が如何に Herbart の心情を揺り動かしたかは “Diese Mitte, — das muss sich Sie bitten zu bedenken, — ist nicht die Mitte Ihres müttergeschäfts und Ihrer nächsten Wünsche. Das Heil des Volks ist Pestalozzi's Ziel; das Heil des gemeinen rohen Volks. Um die wollte er sich bekümmern, um die sich die Wenigsten bekümmern; nicht in Ihren Häussern, — in Hütten suchte er den Kranz seines Verdienstes. Es ist ihm nur Nebensache, wenn er auch Ihnen gelegentlich einen nützlichen Rath ertheilen kann. —”⁴⁸⁾ という如き、沈着冷靜な Herbart には珍しい精神の高揚と緊張を感じさせる、溢れ出るような言葉の中に端的に表現されている。人民の救済 das Heil des Volks の為に Hütten の中に自己の光榮を求めて苦悩した Pestalozzi、この志の高さの前には母親達への有益な助言すらも尙敢て nur Nebensache であるとする此の Pestalozzi 把握⁴⁹⁾ —そして之こそ die Mitte der Sache であるとするこの Herbart の理解に対して、我々は彼も亦 Pestalozzi の知己たるを許す事は出来ないであらうか。而もこの場合、母親達への “einen nützlichen Rath” を端的に Pestalozzi の Wie Gertrud ihre Kinder lehrt と等置する事が許されるならば、我々の論旨は決定的なものとなつて来る。Herbart は Pestalozzi のこの Nebensache を取り上げ、之を補足改善する事によつて自己の教育学を築き、Pestalozzi 教授法のある限界に自己に適わしい解決を与える事を通じて、教授法 Proper の領域に新しい視野を拓き開いたのである。それは教育思想家 Pestalozzi の過小評価という事には導かれないところの自ら別個の問題である。Herbart はこの Über Pestalozzi's neueste Schrift : Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen. において、最初の Burgdorf 訪問の際に目撃した5才乃至8才の12, 3名の児童達の眞剣な学習状況に驚嘆し、そこから取り上

げた諸々の教育問題を書き記しているが、それらは凡て Pestalozzi 教育学の基本的問題に対する彼の理解を示している。彼は“das Dringende beim Unterricht”⁵⁰⁾や“der notwendigste Unterricht”⁵¹⁾をば“das Nöthigste für den Menschen”⁵²⁾と規定して二つの系列を考え、第一の「身体的自然」の系列には耕作・工場・商業等の生計の為の学問を属せしめ、第二の「道徳的自然」の系列には宗教・道徳・市民的権利義務を属せしめている。これらの事実上の關聯性はそのまま教授の關聯性であるから、人はこの das Ganze を学ばねばならないが、学校の本質は之を制約する。何故なら学校の本質は“Durch Zertheilung seines Lernens kann sie (die Schule) ihn erleichtern:”⁵³⁾にあり、随つて“Die Schule kann von dem, was Noth ist, Etwas, aber nicht Alles leisten;”⁵⁴⁾であるからである。こうして“Was ist nun das Allerallgemeinste, Allerhülffreichste, und daher für die Schule das Allererste?”と問いつめて Herbart は結局その論点を Pestalozzi の基礎的陶冶——殊に言語陶冶・直観練習に移して行く。更にここで特に注意すべきは、先の「人民の救済」という立場からの Pestalozzi 理解をこの婦人達——この書簡形式の論述の対象たる——が常に確保すべき事を Herbart が強く要求した点であつて、“Und es ist notwendig, dass Ihnen diese Stimmung immer gegenwärtig bleibe, während Sie sein Werk studiren. Ohne dies könnten Sie die Zweckmässigkeit seines Verfahrens nicht erkennen, und ebenso wenig die Anwendung, die Sie davon für sich zu machen haben, richtig bestimmen.”⁵⁵⁾と強調している。そして之は Pestalozzi 理解に関する限り、Herbart が自己自身にも課した要求であつたであろうが、この事は Herbart の Pestalozzi 理解の基本的態度として銘記すべき点である。ここでは Herbart の Pestalozzi 理解に関する之等二三の点を指摘するに止め度い。

III Der Takt の考察

1. Der Takt の形成と構造

先に Herbart が Rede bei Eröffnung der

Vorlesungen über Pädagogik で、講義の対象を教育術の適用の普遍性の立場から(1)学としての教育学(2)熟練した教師の技術(3)この技術の特殊の実行の三領域に分類して、第二領域の「閉じ込められた普遍性」という矛盾の解決をば第一領域と相即的な課題として把握し、die Kunst der Jugendbildung の未来性の根拠づけから Der Takt の問題を展開せんとしたことを述べた。そしてその際の比喩的表現の意味を尋ねて、Pestalozzi 教授法に対する彼の批判的立場がこの講義の主要契機である事に注目した。今ここに改めて Der Takt の意義と構造及び之に關係する諸論点を考察したい。

Herbart は Der Takt をば教育の理論と実践との中間項 ein Mittelglied として把握して、よき教育実践にあつては、「理論と実践との間に無意識の裡にある中間項、即ちある確実な Der Takt がはいり込んで来る。……それは速やかな評価と決断であつて、しきたり der Schlandrian のように千遍一律に振舞う事はないが、それかといつて透徹した理論の場合の如くに、厳密な一貫性に立つて規則を充分考慮し乍らも、個々の場合の眞の要求に應えるという事を誇る訳にも行かぬ。」⁵⁶⁾と説明している。この言葉は Der Takt の一般的説明に過ぎないものであるが、Herbart が進んで、「理論を空虚ならしめる場所に Der Takt が不可避免的に入り込んで来て、実践の直接の支配者 der unmittelbare Regent der Praxis となる。」⁵⁷⁾という時、彼の意図は漸く明かになる。Herbart が恐れたのは理論の空虚に乘じ勝ちな Der Takt の傾向性であつて、彼は Der Takt の意義を明かにする為には、更にその性格如何を問わざるを得なかつたのである。そしてこの事は「誰かが良き教育者であるか悪しき教育者であるかという大問題は、一に懸つて次の如き問題——彼の Der Takt が如何に形成されているか、学問がその広い普遍性において要求する諸規則に忠実であるか否か、といつた問題に存する。」⁵⁸⁾といわれる時、Der Takt の形成如何の問題にも転じ得るのであつて、これらを包摂して教育の理論と実践といういわば立体的構造に於て Der Takt を如何に位置づけるかというより広汎な問題が生じて来る。

Der Takt は、教育実践における諸経験が我々

の感情に働きかける事 *die Einwirkung* によつて形成される。ところが「働きかけ」は、我々の気分 *die Bestimmung* の異なるに随つて様々に異つて来るものであるから、*der Takt* の不安定性・動搖性を危んだ Herbart は、この気分を規整するものとして、熟慮 *die Überlegung* の重要性を力説して来る。そして此の熟慮の正確さ・重要さ及びそれへの関心と道徳的熱心さこそ、教育活動以前の気分や、教育活動裡の感じ方、随つて結局は *Der Takt* を支配して秩序あらしめると説く。このような説明の後で Herbart は、「私の結論は、学問による技術の準備、活動開始前の悟性と心情の準備というものがあるという事⁵⁹⁾で、之によつて始めて経験は我々に教訓的となる。」と述べているから、我々はこの *die Überlegung* をそのまま *die Wissenschaft* と見なしてもよい。或は又、知の客観性によつて情の主観性を *Control* する事を要求したといかえる事も可能であろう。随つてこの *die Überlegung* は、将来の教育実践の為の教育者自身の人間形成への準備的意義を含むだけではなくて、教育現象の正しい理解と判断の為に、現在の教育者の心情の據り処ともなるべきものであつた。

併しこの *die Überlegung* という言葉は内容の充足を要求する表現であるから、我々は進んでこの内容如何を問わねばならない。これを示すものとしてはこの講義に関する限り、Herbart が学生達に向つて、「私の試みは、自然や人間の陶冶性についての理念や確信の成果たる、ある教育的気質 *eine pädagogische Sinnesart* を、諸君⁶⁰⁾の内部に鼓舞育成することを目ざすものである。」と述べている言葉や、教育の対象を論じて、「此の対象は明かに人間一般であり、而も可變的存在 *ein veränderliches Wesen* としての人間、——ある状態から他の状態へと移行行き乍らも、新しい状態にあつてある恒常性 *eine gewisse Stetigkeit* を固持し得る人間である。」⁶¹⁾と述べている箇所等から考える他はない。

2. Die Überlegung の検討

今この *die Überlegung* の内容を探つて行こうとする時、相聯する彼の重要な諸観点を簡単に図式化すると次のようになる。

自然と人間の陶冶性に関する諸理念 → 教育的気質 → 教育学的 Takt

この *ein Pädagogischer Takt* については Herbart は、「道徳的性格のみでなくて様々な性格があるように、さまざまな *Takt* や風習や教育者の型がある。決断でなくて慌しさがまさつている場合もある。道徳的性格の類いもあるし、教育学的 *Takt* の類いもある。そしてこの後者にこそ、学問があり道徳があり教育学がある。」⁶²⁾と説明しているが、之こそ彼の *Der Takt* 観の結論的表現ともいふべきものであり、随つて「教育学的 *Takt*」とは *die Überlegung* 即ち学問的配慮に規整される実践的熟練性を意味するものである。ところが此の「教育学的 *Takt*」をもたらずのは「教育的気質」であり、この「教育的気質」は、「自然や人間の陶冶性に関する諸理念」の結果に他ならぬから、此の図式の根本的考察はこの最後のもの、即ち図式の最初の部分に集中されねばならない。

(1) 陶冶性の諸問題

これに関して重要な示唆を与えてくれるものは Herbart の此の講義が教育対象たる人間の考察に至つて惜しくも中断され、之に続いて草稿に僅かに記してある、「*Zwei Eigen*」〔*schaften*〕という語についての E. von Sallwürk の推測である。⁶³⁾ Herbart のこの講義は、教育学の学問的取扱いに於いて常に彼が主要問題とした生徒の陶冶可能性 *die Bildfähigkeit* の論点に移つて行つたに相違ない——Sallwürk はこう推測して、草稿に残る「*Zwei Eigen*」〔*schaften*〕とは、この陶冶可能性の前提としての「*die Bildsamkeit der Vorstellungen und die Bestimmtheit des Handelns durch die Vorstellungen*」⁶⁴⁾であることを指摘する。今この二つの特性の中の「表象による行為の規定可能性」をば、現実的に表現せられたものとしての人間形成—*Bildung*—とし、「表象の陶冶性」をば、未だ現実的表現をみないそれへの可能性—*Bildsamkeit*—として考えるならば、⁶⁵⁾我々は之と照応するものとして、かの *Allgemeine Pädagogik* で「*Warum offenbart sich der sittliche Charakter?*」を考える事が出来る。こゝでは性格とはそのまゝ道徳的決断 *die*

moralische Entschlossenheit⁶⁶⁾なのであるが、それは、自己が規定するもの——下級の欲求能力に属する欲望 das Verlangen と、自己が規定されるもの——無意志的判断が是認する実践的理念との間に位置するものとされ、図表として次のものが与えられている。

Das Bestimmbare.	Die bestimmenden Ideen.
Was man dulden, haben, treiben wolle.	Rechtlichkeit, Güte, ⁶⁷⁾ Innere Freiheit.

こゝで Herbart の五つの実践的理念たる Die Idee inneren Freiheit, Die Idee der Vollkommenheit, Die Idee des Wohlwollens, Die Idee des Rechts, Die Idee der Vergeltung と、この図表の右の部分との関係如何という疑義が生じて来るのであるが、それに就いては、此の箇所での彼の説明によると、単に形式的な理念たる「完全性の理念」は之を省略して、残りの二つは Rechtlichkeit なる言葉にまとめるといつているから、此の二つは「正義の理念」と「公正の理念」という事になり、残された「好意の理念」が Güte にあたる事になつて、図表の右の部分にこの我々の推測をあてはめて書き加えると次のようになる。

Rechtlichkeit <	die Idee des Rechts die Idee der Vergeltung を含む。
Güte ———	die Idee des Wohlwollens に対応する。
Innere Freiheit—	そのまゝ die Idee der inneren Freiheit とする。
()	—die Idee der Vollkommenheit が省略されている。

Herbart が与えた図表に就いての我々の疑義の説明はとにかくとして、彼の此の図表の示すところはそのまゝ、欲望の主にして而も実践的理念に仕える道徳的性格としての人間の姿でなければならぬ。この das Bestimmbare と Die bestimmende Ideen とはそれぞれ、先の“Zwei Eigen”〔schaften〕に関して述べた Bildung と Bildsamkeit に対応するものであり、此の意味において Herbart は「規定されるもの」と「規定す

るもの」の矛盾の統一として人間を把握したのであつて、それは結局彼の Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik における“Bildfähigkeit”の内容を成すものに他ならなかつたとする事が出来る。このような“Bildfähigkeit”の理解を保証するものとして、我々はこの講義の末尾に見える教育対象としての人間の規定を挙げる事が出来るが、今これに我々の理解し得たところを括弧附けして再び繰返すならば次のようになる。——ある状態から他の状態へと移行行き乍らも、(das Bestimmbare としての人間或は又 Bildung) 新しい状態にあつてある恒常性を固持し得る人間 (das bestimmende Ideen を有つ人間或は又 Bildsamkeit) ——このような陶冶性は「内面的法則に随つた人間精神の可動性」⁶⁹⁾とも「非規定性から確固性への移行」⁷⁰⁾とも説明されるが、1835年の Umriss pädagogischer Vorlesungen においては、「教育学の基礎概念は生徒の陶冶性である。」という言葉の註として加えた敘述では、有機体の新陳代謝における物質の要素にまでも拡張して考えられるに至るのであるが、⁷¹⁾かゝる陶冶性の概念の発展の基礎的見解は既に先の講義に見える人間観や“Bildfähigkeit”に於いて準備せられていたと見る事が出来る。

この“Bildfähigkeit”の前提たる二つの特性をば、人間形成に関する Herbart の根本的立場から見る時、我々は当然「表象の陶冶性」に重点を置かねばならないが、この事は又 Herbart の教育方法の立場と直結して来るものであつて、此の間の事情を G. weiss は次のように巧みに説明した。凡ゆる教育に対する陶冶性の概念には二つの契機——恒常性・固執性への心情・能力の可変性が把握されるが、この両者は必然的補足として“eiv Drittes”を要求する。この第三者とは何か。そこに G. weiss は凡ゆる変化や固執の根底なる合法則性 eine Gesetzmässigkeit を指摘する。そして「内面的法則に随う人間精神の可動性」という陶冶性の概念はかくてこそ始めて十分に理解されるとしている。このように Allgemeine Pädagogik や Umriss pädagogischer Vorlesungen における陶冶性概念も、Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik に述べられた人間観や、E. von Sallwürk が特に重視した“Zwei Eigen”〔schaften〕等において

既にその構想の輪廓が成立していた事は、注目すべき事といわねばならぬ。

ただここに Hertart 教育学における陶冶性の概念一般という立場から、特に言及して置きたい重大な観点は、彼の陶冶性概念は究様において実在論的立場に立つたということである。Herbart が Pestalozzi と別れた箇所は、直観の出発点に関する見解の相違にあつた。Pestalozzi に取つてそれは自己であつたが、Herbart に取つては児童の精神的、身体的な眼は本来外に向うものであつた。⁷⁵⁾そしてこの立場こそ彼が Kant や Fichte, Schelling 等を離れ、観念論的立場を去つて実在論的立場に赴いた所以であつた。このような実在論的立場に立つ彼の陶冶概念一殊に心理学的自然哲学的観点に関しては、この Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik に関する限特りに言及されるところはない。併し、翌 1804 年の Über den Standpunct der Beurteilung der pestalozzischen Unterrichtsmethode においては、表象力学的立場からの「余りにも通り一遍の、余りにも不確実な名称たる意志」に対する批判があり、更にこの立場から「先験的自由」⁷⁴⁾を拒否する自己の態度を明かにしているし、なお同年には Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung の第二版の Nachschrift として、Über die ästhetische Darstellung der welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung も出されているから、当時の Herbart の陶冶性の考え方の根柢には、やはり先にのべたような実在論的な心理学的・自然哲学的見解が流れていたとする事が出来るよう。

(2) 量概念重視の Herbart 哲学—Platon 批判

先に述べたような G. weiss の所謂 „ein Drittes” は広く Gesetzmässigkeit 一般であつて、之を教育方法的に処理せんとする時、ここに Allgemeine Pädagogik において明瞭な形を取るに至つた Herbart の教授論の基礎的見解たる「思想圏 der Gedankenkreis の陶冶」が考えられて来るのであるが、Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik における、矛盾的契機の一統としての人間把握及びそれに関する“Bildfähigkeit”の概念は、既にこの「思想圏の

陶冶」なる方法論的確立への先駆的意義を担つていられる。このような人間の形成過程への関心は、又 1804 年の Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung als ein Cyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich entwickelt. に見える Platon 哲学への批判の態度に連なるものである。此の箇所で Herbart は、量概念を喪失し、変化の過程を軽視する Platon 哲学に言及しつつ、自己の哲學的立場を展開した。

現実の適用性から普遍的概念を暫く抽出分離するという事は哲学の本質に属することであつて、そこに概念の明瞭性・精確性が得られるのではあるが、之と同時に他方において、限界とか制約という Realität が失われる。それは量概念の度外視 Abwesenheit alles Gedankens an Grössen であつて、その結果として概念は etwas blosse Gedachtes となつて仕舞い、存在とも非存在とも孰れともつかなくなる。ところが此の限界喪失 die Grenzenlosigkeit に対して、Unendlichkeit とか Allenheit とか Vollkommenheit とかを附加するという混乱がしばしば行われている為に、そこに reele Unbedingtheit とか absolutes Sein とかいつた類のものが作り出されて、その内的矛盾は却つて Realität の側に帰せられるという如き場合が多い。このような哲學的統合の不完全さに取つてよい模範となるのは数学に於ける積分と微分との必然的關係である。ところが制約無視 das Nichts.Bemerken der Bedingungen が理論哲学に取つて不利であればある程、却つて実践哲学に取つてはかかる限界忘却 das Vergessen der Grenzen は有利となつて来る。そして解放された概念は遂に眞・善・美等の純粹な Platon 的 Ideen にまで上げられて、遂に「現実的なものはそれ等に似ているが、それではあり得ない。」⁷⁶⁾といつた Platon の言葉が生まれて来る。ここにおいて Herbart はこの崇高な場所にこそ哲學の危機が始まるとして、“Der Trieb zu wirken, bedarf er etwa nur der Idee des Guten, um das Gute wirklich zu erreichen?” と反問する。我々は此の“nur”を取り上げた彼の反問をば、先の“Bildfähigkeit”に関する「規定されるもの」と「規定するもの」の統一体としての人間観に立つての不滿の表明と解する事が出来るが、それは次の Herbart の論点からも明かであ

る。我々の時代はこの反問に答え得ないし、又かかる缺陷に対する補充手段も依然として理念の領域に止つていて、精神は外部からの制止を拒否して自らを確立せんとして却つて自らを墮落せしめて行く。Herbart はこのような論旨を述べた後で次の如き要求を掲げる。

「……進んで青少年が、現在の諸事象をば、漸次に善へと形成されるものとして “als nur allmählig zum Guten bildsam” 考察するように習慣づけよ。現世の諸事象をば、量として “als Grössen” その変化をば諸運動力の作用として、 “als Function der bewegenden kräfte” 即ち必然的にして最も合法則的な、……確乎たる、諸原因の結果として考察するように習慣づけよ。」

我々はこの言葉において Herbart の思想の諸特質——美的表現としての世界観、合法則性の尊重、精神物理学の心理学、实在論的立場等が象徴的に表現されているのを見ることが出来る。⁷⁷⁾

以上述べて来たように Herbart は量概念や変化過程の重視という立場から Platon 哲学を批判したのであるが、これは彼がその形而上学的立場を説明して、Von den absoluten Qualitäten order den Platonischen Ideen” において論じた時も明瞭で、彼が “Indem nun die Dinge verworfen werden, kann man entweder das Sein (mit den Eleaten) order das was (mit Platon) absolut setzen; wodurch dort den Satz: das Sein ist; hier: die Qualitäten sind, herauskommt.”⁷⁸⁾ という時は、量概念を否定する事によつて Realität を失う哲学的立場への非難であるし、又 “Zum Verstehen der Platonischen Schriften ist indessen die Bemerkung notwendig, dann hier, wo an eigentliche Naturlehre gar nicht zu denken ist (weil die Veränderung verworfen ist), logische (und teleologische) Betrachtungen durchgängig den Platz der physikalischen einnehmen müssen.”⁷⁹⁾ という言葉は、変化を考慮せざる哲学的立場への不満の表明である。Herbart が「自然哲学に対して古代は成すところ甚だ少なかった。古代には自然哲学へのより新しい観察と探究が缺けていた。観察精神の缺如せざる事を示すものは近代の医学の基礎づけである。」⁸⁰⁾ というのもかかる立場から理解さるべきものである。我々は

ここに述べたような Herbart の哲学的立場の帰結をば、「人間の使命、愛、教育、立法の諸見解は……諸理念に Realität が認められない間は決して是正せられないだろう。」⁸¹⁾ という言葉に見出すことが出来るだろう。そしてこの「Platon の理念に Realität を与えよ」という Herbart の哲学的立場は、先の「青少年が現世の諸事象を善への漸次的形成として考察するように習慣づけよ。」という要求において、その教育的表現を得るのであるが、この場合「習慣づける」ことは確実な教育方法論を必要とするものであつて、Herbart も「矛盾を含む経験概念が、方法的に “auf eine methodische Weise” 改善せられない限り、純正な経験概念は望まれない。」⁸²⁾ といつてゐる。

以上述べたような Herbart の Platon 批判の立場は、Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung (1804年) が既に 1802年にはその初版を出している事から当然 Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik における陶冶性の見解の基礎には横つていたと考へべきものであり、それは又 Herbart 哲学の形成過程における観念論との対決といつた問題と相即的なものであるだろうが、ここでは単に彼の “Bildfähigkeit” の考察の延長として、彼の量概念重視という立場からの Platon 批判に簡単にふれた。かかる彼の Platon 批判が真に妥当性のあるものかどうかは容易に決し難い処であるだろうが、我々は彼の Platon 批判において、陶冶性の問題に関する彼の基本的立場が露出している事に注目すればそれで足りる。

■ 自然の諸問題

先に die Überlegung の内容考察の為の図式を描いて、教育的気質を生み出す所以の諸理念の中で特に陶冶性の問題を論じたが、ここに自然に関する若干の諸見解に就いて述べてみたい。

G. Weiss は Allgemeine Pädagogik の主題を、“dass das problem der sittlichen Erziehung nicht ein abtrennbares Stück ist von dem der ganzen Erziehung, sondern dass es mit den übrigen Erziehungssorgen in einem notwendigen, weitumhergreifenden Zusammenhange stehe.”⁸³⁾ と説明して、この場

合の「その他の教育的諸配慮」の中で最も重要なものは Herbart の所謂教育的教授である事を指摘しているが、他方 Allgemeine Pädagogik は“nur ein Fragment”⁸⁴⁾であつて、その取扱う一般的教育計画は道德教育一般の“das Teilproblem”⁸⁵⁾であるとして、この事は遙か後年の Umriss pädagogischer Vorlesungen に至つても事情は変わらないと述べている。G. weiss は「その他の教育的配慮」について何か不明瞭な点を残したまま、陶冶性・個性・多面性・興味等の説明へと移つて行くのであるが、この残された問題——Herbart の主著たる Allgemeine Pädagogik すらも“nur ein Fragment”とする如き全体的視野、この巨大な背景は何であろうか。ここに彼の自然概念を考察して行く一つの手掛りがある。

Herbart は Allgemeine Pädagogik の中で Einfluss des Gedankenkreis auf den Charakter を論じた際に、思想圏の限界に就いて次のような注目すべき言葉を述べた。「思想圏の限界は性格の限界ではないとしても、性格に対する限界“Grenzen für den Charakter, wie wohl nicht Grenzen des Gedankens”である。何故なら、全思想圏が行為となるのは容易ではないからである。併し心情の奥底に独り静かに取り残されているものは、性格の柔かな部分に取つて重大である。諸事情が之を攪乱する恐れがある。…」——つまり Herbart は思想圏の陶冶を絶対視したのではなくて、ただ将来に行為化する可能的部分の為に可及的に思想圏陶冶を行わうと考えたのである。彼が「Ich will! と語る者は未来を思想 Gedanken において捉えた事になるのだ。」⁸⁷⁾という場合も此の意味においてである。彼は Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik において、J.J. Rousseau が Emile の中で運命・世界・境遇などを「遠ざけねばならぬ教育力“erziehende mächte, die aber fernzuhalten seien”⁸⁸⁾とした事を思い浮べながら、自己の楽天的見解を洩して、「教育者が声高に歎き勝ちな運命や境遇や教育にあずかる世界は、必ずしも、否全く凡ゆる点において好ましくないというのではない。…世界と自然とが一般に生徒の為に言うことの方が、平均して教育がやれると自慢できることよりもずっと大きいものである。」⁸⁹⁾と述べている。Herbart は個人への教育計画は、その

個人の経験と交際の領域に見出されるとし⁹⁰⁾、教育を経験と交際との補充とするのであるが、それは先の運命・境遇・世界等に対する楽天的見解に通じるものである。この関係について示唆を与えるものは、1804年の Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung als ein Cyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich entwickelt. の附録たる「教育の主要任務としての世界の美的表現について」Ueber die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. に見られる Herbart の見解である。この Nachschrift は 1802年の第一版には見られないものであるが、当時の Herbart の書簡などからして、その成立時期は 1802年初め頃である事が推定されているから⁹¹⁾、我々が考察して来た講義における Herbart の「自然」の見解も、この「世界の美的表現」の思想と深い関係があると見なければならぬ。彼は Allgemeine Pädagogik の中で、「世界の美的表現」の理解の為には、道德的陶冶は陶冶の他の部分を前提条件とし、且つ後者においてのみ確実となるという認識の必要性を説いている⁹²⁾、それは道德的行為すらも自己の表現であるに過ぎないような巨大な世界が背景に考えられている事を示すものである。Herbart が「世界の美的表現」の中で、「傾向性に服従を要求するという場合に始めて道德的に必然となる如き根源的必然性こそ vom dem ursprünglich Notwendigen 問題である。」⁹²⁾この記しているのはこれを意味するものである。この事を更に明瞭にするものは、そこで述べられた Kant に対する批判である。

Herbart はこの「世界の美的表現」の中で Kant 倫理の内容空虚の形式性を批判して、服従者と命令者とが同一であるという道德的行為が眞に意義を得る為には、服従者に命令選択の自由が確保されなくてはならないと主張した。そして、此の空虚の場所を埋めるものとして、Kant の無上命令法他に、die Gottheit, das reine Ich, das Absolute, die Sitten und Gesetze des Landes, das Nützliche, das Angenehme 等の可能性を挙げている。そして Kant も実は前提されるべき命令即ち前提されるべき意欲に“auf vorauszusetzenden Befehl, d.h. auf ein vorauszusetzen-des Wollen”⁹³⁾に関係しているのだとして、“Ist

nun dies ursprüngliche Wollen kein bestimmtes, aber doch ein wirkliches: so ist es offenbar *ein unbestimmt-vielfaches.*⁹⁴⁾と断言する。この発言は重大で、ここにも Kant の先験的自由を否定する Herbart の实在論的立場が明瞭にあらわれている。そして先にもふれた如く、彼にあつては究極に於いて、教育の可能性も——内面的法則に随う陶冶性も、この立場に求められた、否包摂せられたというべきで、ここには総合的な秩序整然たる、而も動的な巨大な自然の世界が横つている。Herbart の *das Geschmacksurteil* とは実にこの世界の “Regelmässigkeit” の関係の認識であり、そしてそれが「美」であつた。

以上は Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik に述べられた Herbart の楽天的見解に關係して、「世界の美的表現」の Kant 倫理批判に見える彼の实在論的立場に言及したが、更に「世界の美的表現」その他における自然の問題に簡単にふれて置きたい。

先に Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik に見えた運命・境遇・世界と教育との關係に対する Herbart の楽天的見解にふれたが、運命の観点は1804年の「世界の美的表現」では、自然観との対比においてより明確な説明がなされている。ここでは人間といつても、それはただ「人間という名の自然」に過ぎない。何故なら、“Mitten in der Natur steht der Mensch, sebst ihr Theil, in Innersten durchströmt von ihrer Macht, erwidern die äussere Gewalt durch seine eigene, nach seiner Art, nach seinem Wesen, erst denkend, dann wollend, dann wirkend. *Durch seinem willen* geht die Kette der Natur”⁹⁵⁾といわれているからである。このような自然の中にあり乍らも「運命」*das Schicksal* は Herbart に取つて「人間を駆り立てる止むを得ないもの」“*dis Schicksal ist die Noth, welche den Menschen drängt;*”⁹⁶⁾であつて、人間が自己の歩度を常に是正する為に必ず考慮すべきものであつた。故にこの「運命」は生を墮落せしめる精神の敵たる古代の $\mu\omicron\tau\epsilon\alpha$ のようなものではなくて、却つてこれを歌つた古代詩人への勝利を意味する如きものであつた。それは「自然の連鎖」が人間の意志をくぐつて活動

して行く為に、人間が配慮せねばならぬ如きものであつた。我々はこの「運命」——「止むを得ないもの」をば直ちに個性とよんではいけないだろうか。何故ならばここには人間形成における心理学的配慮が語られているからである。この「世界の美的表現」から2年後の *Allgemeine Pädagogik* にかけては、美的・倫理的見地から心理学的見地への重点転換が行われたといわれるが、*das Schicksal* —— *die Noth* を人間形成に於ける心理学的配慮として把握することは「世界の美的表現」においてこの重点転換の萌芽を見出す事にもなつて来るのである。

このような見解は同じ1804年の *Über das Standpunct der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode* においても、之をうかがうことが出来る。Herbart はここで、人間は自己形成の原理を自らの間に有つか否かという問題を提出し、人間と動植物との種差を決定せんとして、彼自身の人間学ともいべきものを展開した。その際彼は、首尾一貫した行為を可能ならしめる人間の理性に言及して、“*Das heisst, ihn treibt kein anderer Mechanismus, als der, welcher sich aus den Vorstellungen erzeugt, die er empfing, die er vernahm.*”⁹⁷⁾と述べている。人間の理性をも表象の Mechanismus とする此の見解は、先の間をそのまま自然と等置する「世界の美的表現」と結局同じ立場であるといわねばならない。自然の合法則性を認識する人間の理性も、実は自然と同じく表象の Mechanismus の表現に他ならなかつた。この意味において Herbart の陶冶性の問題もそれは人間の営みではなくて自然の営みであり、表象力学的世界の自己表現ともいべきものである。このような Herbart の自然をより深く理解する為には、その心理学的自然哲学的立場にまで到らねばならない。Herbart は自然哲学の関門へ入る為に理解されねばならぬ諸前提の第一に、存在は何等の空間的な述語も空間的な力も持たず、その凝集力と斥力とは説明さるべきものではあるが、前提さるべきものではない“*was man erklären, nicht, was man voraussetzen soll.*”⁹⁸⁾ことを述べた。説明することだけが許されているようなものがそこにある。Herbart の自然を理解する為に我々は遂にはここに赴かねばならないのであつた。併し

今は K. Häntsch にならつて、心理学は Seele-nreale 間の自己維持の考察を、自然哲学は Re-alen 間の可能的対立の考察を示すということ⁹⁹⁾を述べて置くに止めたい。Herbart は Allgemeine Pädagogik の中で、「人間の普遍的依存性に関する共鳴こそ凡ゆる宗教の本質的原理である。」¹⁰⁰⁾と述べているが、このような認識も「世界の美的表現」に属することを思うと、宗教はそのまま自然哲学とも通じて来るものでなければならぬ。以上 Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik における自然の見解を之と前後して現われた Herbart の諸労作から浮彫してみても、その内容を探つて見た。

IX 結 び

以上 Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik の Der Takt の問題を考察して、その構造を述べ、之を眞に教育的ならしめる所以の die Überlegung の内容として、陶冶性と自然の問題をその当時の彼の諸論文と関連して検討して来た。なお此の講義には、教育の最重要手段としてギリシヤ文学と数学が指摘されており、又眞の Der Takt 形成の結果としての時間的余裕が、単に監督者に尽きない教育者を生むという教師観などが示されており、之に関して言及すべき諸論点もあるが今は之を割愛する。この講義の前年に書かれた Über Pestalozzi's neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen. において、Herbart が Pestalozzi の目標を das Heil des Volks と理解した事には先にふれたが、更に他の箇所では、“Also: dem Verkehr des Menschen mit seiner Welt zu fordern, das ist Pestalozzi's erster Zweck,”¹⁰¹⁾と述べている。併しこのような万人に共通な現實的、必然的要求に立つ限りの教育は、Herbart に取つては予備的配慮 eine Präliminarsorge¹⁰²⁾ともいふべきものであつて、彼はより高度の文化を eine höhere Cultur を形成する爲には、教育者は常に美的知覚の可能性に配慮すべきであるとした。このような Herbart の見解は例えば、Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung の中で、「Pestalozzi はこの説(直観の ABC)を狭い範囲即ちただ民衆教育に対してのみ取扱つたが、これは凡ゆる教育に属するものであ

り、正に此の故により広汎な実施を必要としたのである。」¹⁰³⁾と述べている場合も同様であつて、このような Pestalozzi 拡大の企図は、所詮 Herbart¹⁰⁴⁾ その人の哲学的世界観や性格的独自性による着色は免れ得なかつたとしても、常に Pestalozzi 教授法のある限界の認識に立つて、そこに残された問題をより発展させようという自覚に於て遂行された¹⁰⁵⁾という事が出来る。更にいえば、一個のあくまで深く且つ偉大な教育体験に、学問的操を通じ、学問の名において、普遍的形式を与え、之を凡ゆる教育者の手に引き渡すこと、Herbart の試みたところは實に之であつた。併しこの事は決して Pestalozzi を超えるとか、沉んや否定するとかを意味する如きものでは無かつた。彼が、「我々はこの準備(教育学的 Takt)のおかげで、完璧な技術の巨匠になれる等と期待してはならない。…我々は個々の事柄を直ぐに独りでやれるように、自己の工夫創造の才¹⁰⁶⁾ die Erfindungsgabe を信頼せねばならない。」という時、個人的体験の封鎖性から一応解放される事によつて成立した学問一般が、再び歸り来つて教育実践裡に個性的形成を遂げる時にこそ、教育学的 Takt も眞にその意義を充実することを明かにしたものと見える。そして Herbart のこのような言葉の背後には、依然として、Pestalozzi の不朽の教育実践に対する彼の深い感動がひそんでいるといえないであらうか。Herbart は Pestalozzi が教育的天才である事を許した。併し彼自らは教育学者であらうとした。偶然に翻弄され勝ちな、そして偉大な Pestalozzi においてすら正しい学問的形態が与えられない「青少年陶冶の若い技術」が如何なる方向と形態を取るべきかについての Herbart の関心は、1800年初期の諸労作の各所に之をうかがう事が出来る。その意味で教育実践における Der Takt の在り方如何の問題は、正に彼の関心の焦点であつた。ここに Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik において Der Takt の問題が取り上げられる必然的理由があつた。そこに加えられた Der Takt への学問的考察は簡潔なものであつたけれども、之に相前後する諸論文との関聯において之を見る時、教育における Der Takt の正しい構造に関して、今もなお我々に豊かな示唆を提供するものである。

註

- 1 Georg Weiss: Herbart und seine Schule. S.174
- 2 Johann Friedrich Herbart's Sämmtliche Werke herausgegeben von G. Hartenstein. Zweiter Abdruck. 11 Band: Vorwort. V 以下 J.F. Herbart's S.W. 11と略記。
- 3 J.F. Herbart's S.W. 11, a.a.O.
- 4 G. Weiss: a.a.O. S. 15
- 5 G. Weiss: a.a.O. S. 16
- 6 Herbart's S.W. 11, Über Pestalozzi's neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen., S. 46. 以下 Über Pestalozzi's neueste schrift. と略記。
- 7 G. Weiss: a.a.O. S. 16
- 8 これは J.F. Herbart's Pädagogische Schriften, mit Herbart's Biographie herausgegeben von Dr. F. Bartholomai, neu bearbeitet von Dr. E. v. Sallwürk. 8 Aufl., S. 451 では Erste Vorlesungen über Pädagogik (1802) となつてゐる。以下 J.F. Herbart's Päd. Schr. と略記。
- 9 J.F. Herbart's S.W. 11, Über das Standpunct der pestalozzi'schen Unterrichtsmethode, S. 351 以下 Über das Standpunct. と略記。
- 10 J.F. Herbart's Päd. Schr, Allgemeine Pädagogik, 1 Buch. 2 Kap. S. 156 以下 Allg. Päd. と略記。
- 11 J.F. Herbart's Päd. Schr., S. 455, Anm.
- 12 J.F. Herbart's S.W. 11, Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik. S. 63—64 以下 Rede bei Eröffnung. と略記。
- 13 Rede bei Eröffnung, S. 66—67
- 14 a.a.O.
- 15 a.a.O.
- 16 a.a.O.
- 17 a.a.O.
- 18 a.a.O. S. 68
- 19 a.a.O.
- 20 Pestalozzi Sämmtliche Werke herausgegeben von Arthur Buchenau, Eduard Spranger, Hans Stettbacher. 13 Band, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. S. 194 以下 Pestalozzi S.W. 13 と略記。
- 21 Pestalozzi: S.W. 13, a.a.O. S. 215
- 22 a.a.O. S. 216
- 23 a.a.O. S. 215
- 24 a.a.O. S. 235
- 25 a.a.O. S. 235
- 26 a.a.O. S. 236
- 27 長田新: ペスタロツチー教育学, 第1章 6, 14 頁
- 28 Über Pestalozzi's neueste Schrift. S. 46
- 29 a.a.O. S. 46
- 30 a.a.O. S. 49 この“War”なる時称から想起されるのは、例えば An Herr von Steiger (1797—1799) の家庭教師報告の中でも、既に此の Regelmässigkeit への関心が、義務の知的理解とか数学の道徳教育的効果とかの見解として、いろいろな形で散在している事である。例えば“Die Tugend muss sich ihm durch ihre Regelmässigkeit empfehlen: das Unrecht muss ihm als eine Ungereimtheit verächtlich werden.” (J.F. Herbart's S.W. 11, An Herr von Steiger. S. 16) 等はこれである。
- 31 Über Pestalozzi's neueste Schrift. S. 49
- 32 J.F. Herbart's S.W. 11, An Herr von Steiger. S. 12
- 33 a.a.O. S. 22
- 34 これらは Herbart 倫理学の核心ともいふべき美的表現としての世界把握や Geschmacksurteil 等の基本的概念に至る萌芽として甚だ重要なもので、それが既に21才から23才の青年時代に準備せられてゐるのは興味深い。
- 35 Über Pestalozzi's neueste Schrift. S. 59
- 36 a.a.O.
- 37 Über das Standpunct. S. 345
- 38 a.a.O. S. 346
- 39 a.a.O.
- 40 Rede bei Eröffnung. S. 63
- 41 Über das Standpunct. S. 346
- 42 長田新: ペスタロツチー教育学, 第1章 4, 12 頁
- 43 同書 第1章 7, 16 頁
- 44 同書 第1章 序説 ペスタロツチー研究に就いて
- 45 G. Weiss: Herbart und seine Schule. S.13—14
- 46 a.a.O. S. 16
- 47 Über Pestalozzi's neueste Schrift. S. 47
- 48 a.a.O. S. 51
- 49 a.a.O.
- 50 a.a.O. S. 52
- 51 a.a.O. S. 53
- 52 a.a.O.
- 53 a.a.O.
- 54 a.a.O. S. 54
- 55 a.a.O. S. 51
- 56 Rede bei Eröffnung. S. 68—69
- 57 a.a.O. S. 69
- 58 a.a.O.

- 59 a.a.O. S. 70
- 60 a.a.O. S. 72
- 61 教育対象の考察に関する此の箇所は、E. von Sallwürk 編輯、F. Bartholomai 出版の J.F. Herbart's Pädagogische Schriften (1922) S.464 には見られるが、G. Hartenstein の J. F. Herbart's Sämtliche Werke 11 Band 所収の同論文の末尾には省かれている。
- 62 a.a.O. S. 74
- 63 J. F. Herbart's Päd. Schr., S. 464, Anm., 4
- 64 a.a.O.
- 65 "Zwei Eigen" [schaften] に関するこの場合の Bildung と Bildsamkeit との対置は G. Weiss: Herbart und seine Schule. VI. Allgemeine Pädagogik における Bildsamkeit の説明中に見える "Soll die Verwirklichung (Bildung) der realen Möglichkeit (Bildsamkeit) zustand kommen, so bedarf es der Mitwirkung von etwas Üusserem." (S. 180) なる言葉から示唆せられたものである。
- 66 例えば Allg. Päd. 1 Buch. 1 Kap. V S. 165 における "Die Art der Entschlossenheit ist der Charakter." といった言葉もこの場合と同じ見解である。
- 67 Allg. Päd. 3 Buch. II S. 243
- 68 J. F. Herbart's Päd. Schr., Umriss pädagogischer Vorlesungen. 1 Teil. 1 Kap. 以下 Umriss. と略記。
- 69 G. Weiss: Herbart und seine Schule. S. 106
- 70 J. F. Herbart's Päd. Schr., Umriss. Einleitung. S. 300
- 71 a.a.O. Einleitung. §1
- 72 G. weiss: Herbart und seine schule. S. 175—176
- 73 篠原助市: 欧州教育思想史. 上巻 383 頁
- 74 Über den Standpunct. S. 349 なお、ここに「論点は特に先験的自由に関してのみであつて観知的世界一般や自由一般についてではない。」と註してあるのは注意を要する。
- 75 この心理学的立場及び自由に関する見解については、a.a.O. S. 350—351
- 76 J.F. Herbart's S.W. 11, Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung als ein Cylus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich entwickelt. S. 97 以下 Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung. と略記。なお、この Platon の言葉の意味については Politeia 第 10 章参照。そこでは一つの寝台を創造した神、その模倣物を作る大工、この模倣物を更に模倣する画家について Sokrates と Glaucon がアイデア論を展開する。なお Herbart: Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie. Vierte Auflage nebst den Abweichungen der ersten bis dritten Auflage. mit Einführung herausgegeben von K. Häntsch. 4 Abschn. 4 kap. § Begriff der absoluten Qualitäten の箇所参照。以下 Lehrbuch Z. Einl. in die Phil. と略記。
- 77 以上の Herbart の哲学的立場については Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung. S. 95—98 参照。
- 78 Lehrbuch Z. Einl. in die Phil., 4 Abschn. 4 kap. S. 255
- 79 a.a.O. S. 257
- 80 a.a.O. 1 Abschn. 1 kap. S. 41
- 81 a.a.O. S. 257—258
- 82 a.a.O. S. 250
- 83 G, Weiss: Herbart und seine Schule. S. 173 なお Allg. Päd., 1 Buch, 2 kap. I. S. 156
- 84 a.a.O. S. 174
- 85 a.a.O.
- 86 Allg. Päd. 3 Buch. 4 kap. II. S. 246
- 87 a.a.O. S. 3 Buch. 4 kap. I. S. 244
- 88 a.a.O. Erste Vorlesungen über Pädagogik. S. 460, Anm. Herbart が Emile の教師としての Rousseau を批判した見解など—Rede bei Eröffnung. S. 71—から見て、E. von Sallwürk のこの Anm. の推定は確実と思われる。
- 89 Rede bei Eröffnung, S. 72
- 90 Allg. Päd. 2 Buch. 5 kap. I. S. 196
- 91 石川謙博士、遷歴記念論文集 教育の史的展開: ヘルバルトの「世界の美的表現について」(岩崎書一) 703 頁
- 92 Allg. Päd. 1 Buch. 2 kap. I, S. 156
- 93 Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung: Ueber die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. S. 220
- 94 a.a.O. S. 218
- 95 a.a.O. S. 231
- 96 a.a.O.
- 97 Über das Standpunct. S. 349—350
- 98 Lehrbuch Z. Einl. in die Phil. L X 11
- 99 a.a.O.
- 100 Allg. Päd. 2 Buch. 5 kap. II. S. 209
- 101 Über Pestalozzi's neueste Schrift. S. 58
- 102 a.a.O. S. 60

- 103 Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung.
S. 82. Anm.
- 104 スイス滞在時代の An Von Steiger の中で、Herbart は自己の性格反省を行っており、その非社交性に関連して、概念を生活裡に生かす事よりも、概念の知的根拠づけにより多くの関心を有った事を述べている。(Herbart's S.W. An von Steiger. S. 37)
- 105 Herbart が、Über den Standfunct der Beurteilung der pestalozzi'schen Unterrichtsmethode (1804) の末尾で、Basedow の方法と Pestalozzi の方法とは併用さるべきものであるのに、未だに充されない間隙があることを指摘している等もその一つである。Über den Standpunct. S. 353
- 106 Rede bei Eröffnung. S. 70—71